

DISCURSOS HÍBRIDOS NAS MEMÓRIAS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS EM UMA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

Hybrid Speech in the memories of Licentiates in Sciences in a university institution

Maria Inês Petrucci Rosa¹
Adriana Cristina Pavan²

Resumo: Esse trabalho investiga memórias de uma instituição universitária com tradição em formação docente no que se refere aos processos de reformulação curricular da última década. Para isso, foram entrevistados professores e professoras dos programas de licenciaturas em ciências, numa perspectiva metodológica afinada com a noção de rememoração e de narrativa em W. Benjamin. Os discursos produzidos durante a reconfiguração curricular das licenciaturas em questão evidenciaram hibridismos produzidos nos campos disciplinares em disputa no currículo em transformação.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Hibridismo. Memórias e licenciatura em ciências.

Abstract: This work investigates the memories of a university with a tradition in teacher education, about the curricular changes that have happened during the last decade. For this, professors of science teacher education programs were interviewed, in a methodological approach influenced by the notion of remembering and narrative by W. Benjamin. Their speech showed a hybridism of discourse produced in the disciplinary fields which were disputed space during curricular change.

Keywords: Curriculum. Teacher education. Hybridism. Memory, science teachers graduation.

¹ Bacharel e licenciada em Química, doutora em Educação. Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil. <inesrosa@unicamp.br>

² Licenciada em Ciências com habilitação em Química, mestre em Educação. Professora da escola básica na rede particular e pública de ensino. Campinas, SP, Brasil. <adrianapavan25@hotmail.com>

¹ Faculdade de Educação, Unicamp
Av. Bertrand Russel, 801
Campus Zeferino Vaz – Unicamp
Barão Geraldo - Campinas, SP
13.083-865

Introdução

Formação docente na área disciplinar de Ciências

Este trabalho pretende estar na fronteira de dois campos importantes da pesquisa educacional: formação de professores e currículo. No que se refere às discussões que vêm ocorrendo no campo de formação de professores, a literatura exaustivamente aponta para problemas que se relacionam desde as características dos cursos de formação, notadamente as licenciaturas, até as formas de ação docente no contexto escolar.

Discussões sobre saberes, práticas, conhecimento, racionalidade técnica, racionalidade de prática, competência, entre outros, também vêm sendo norteadas, nas últimas décadas, pela literatura de formação de professores, com maior frequência nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, por autores como Schön (1992), Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998) e Maldaner (2000).

Parece que, no final do século XX, as preocupações com a formação de professores tornaram-se maiores no Brasil, sobretudo em decorrência da constatação dos inúmeros problemas criados pelos processos de profissionalização baseados naquilo que D. Schön chama de racionalidade técnica, a partir da qual acreditava-se que “a mera qualificação técnica de pessoal implicaria na solução de problemas de desenvolvimento econômico no país” (apud ROSA, 2004, p. 24).

Pensar a educação nos moldes da racionalidade técnica, ou seja, separando a teoria da prática, é estar hierarquizando os saberes e formando professores técnicos de suas práticas docentes. Nos cursos de formação, percebemos esta situação no modelo chamado de 3+1, que separa as disciplinas específicas das chamadas pedagógicas, criando um bloco “duro” de conhecimentos científicos como corpo principal do curso (geralmente, três anos), que é “envernizado” por algumas atividades ou disciplinas chamadas pedagógicas, no último ano. Com esse “verniz”, formava-se um professor. Schnetzler (2000) aponta que a grade curricular da maioria dos cursos de formação de professores trata as disciplinas ditas como pedagógicas, como unificadoras, ou seja, são elas que estarão formando, realmente, o professor. “Isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa” (SCHNETZLER, 2000, p. 14).

Sobre este aspecto da formação de professores, Nunes escreve: “[...] retirava-se do professor a instância mais prestigiada de consagração intelectual e esvaziava-se o significado da sua atuação. O professor não mais era visto como pesquisador da sua prática, mas simplesmente como técnico a serviço do Estado” (NUNES, 2003, p. 14).

Portanto, nessa perspectiva, para formar um professor técnico, era preciso somente capacitá-lo cientificamente, culturalmente e pedagogicamente, com a intenção de se assegurar o conhecimento e o conteúdo a ser ensinado – transmitido – com sucesso, ou seja, o professor era somente o instrumento de transmissão dos conteúdos. Esse quadro começa a mudar na década de 1990. É possível perceber isso observando novos enfoques nas pesquisas acadêmicas. Trabalhos publicados no Brasil, como os de Tardif, Lessard, Lahaye (NUNES, 2003) e Schön (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; MALDANER, 2000; ROSA, 2004), se dedicaram a propor outras discussões para a compreensão dos saberes docentes. Os saberes docentes são considerados de forma plural, com foco na superação da hierarquia de saberes que a racionalidade técnica causou. Ainda nas palavras de Nunes, são esses saberes:

Saberes plurais, porque proveniente da formação profissional, das disciplinas específicas, dos currículos das escolas e da própria experiência. Saber estratégico, porque cabe aos docentes, dentro das escolas, garantir – através do ensino – que sejam transmitidos os aspectos selecionados da cultura... Saberes desvalorizados, porque no momento em que a renovação do conhecimento ocorre em progressão geométrica e tende a se impor como um fim em si mesma, as atividades de formação acabam sendo empurradas para um segundo plano. (NUNES, 2003, p. 20)

E é repensando as concepções da formação docente que outros discursos passam a circular no meio educacional, defendendo a priorização da multiplicidade dos saberes produzidos, que são construídos no coletivo, sendo necessário valorizar a experiência de cada um, suas vivências e saberes práticos. Treinar, reciclar, esclarecer não são mais práticas discursivas próprias para a formação docente. A escola deve ser o lugar de produção do conhecimento, e não de transmissão. Arroyo escreve sobre esta crítica ao professor, sobre o ofício de ser mestre, sobre o como querem que ele seja, aja, e como querem transformá-lo:

Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas... Tracemos um novo perfil e ele se imporá como um modo de ser daqui para frente. Esses discursos e essas propostas entram em choque com o professor que a representação social nos diz teremos de ser. Parecem nos dizer: esqueçam o que são e sejam o docente que propomos, que arquitetamos e queremos... (ARROYO, 2002, p. 34)

Outros trabalhos de diferentes vertentes e tendências contribuíram com a noção dos saberes docentes, mostrando a possibilidade da investigação-ação como princípio formativo, com a epistemologia da prática, com as contribuições do campo da didática para a formação docente. (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; TARDIF, 2000; ROSA, 2004; ELLIOTT, 1998; MALDANER, 2000; FAVETTA, 2002).

Nesse contexto de reformulações teóricas, em termos educacionais, surgem políticas que procuram regulamentar outras concepções de formação docente. Com a valorização da prática, da inserção mais intensa no campo profissional, da diluição de atividades relacionadas com a educação ao longo do currículo, começam a se delinear as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2001. Na perspectiva dos documentos gerados a partir da definição dessas diretrizes, os cursos de licenciatura passaram a ter suas cargas horárias ampliadas para: mil e oitocentas horas de conteúdo específico científico; quatrocentas horas de estágio; quatrocentas horas de práticas para formação de professores; duzentas horas de atividade culturais (BRASIL, 2001).

No presente trabalho, esses movimentos emergem em forma de questões relacionadas com o campo do currículo, à medida que se problematizam aspectos importantes dos processos formativos, desnaturalizando-os (MOREIRA, 1999).

Há quem saliente que professores se formam por meio de processos que se iniciam com a sua própria escolarização básica até sua experiência profissional, em todo o seu curso (MALDANER, 2000). Nesse contexto, faz sentido também lembrar que todo o conjunto de atividades - sejam elas disciplinares ou não - de um curso de licenciatura é responsável pela formação profissional docente, e não somente as disciplinas ditas pedagógicas, como a Didática. Mesmo sabendo que, com frequência, licenciandos criam uma expectativa em relação às disciplinas de práticas pedagógicas, apostando a sua identidade profissional exclusivamente nelas (FAVETTA, 2002), há uma preocupação, em nosso trabalho, de não se delimitarem disciplinas específicas ou pedagógicas para a análise dos dados. Assim, entrevistamos professores responsáveis por várias disciplinas dos cursos de formação de professores de Ciências de uma universidade particular confessional, aqui denominada, ficticiamente, de UNI. Tal instituição mantém três licenciaturas em Ciências, com habilitações específicas, respectivamente: Biologia, Matemática e Química.

Metodologicamente, o trabalho tem como referência as memórias de sujeitos mergulhados em suas experiências, acreditando ser esta uma maneira de construir uma história que, muitas vezes, não está escrita nos textos com os quais dialogamos no decorrer da pesquisa. A instituição universitária que aqui investigamos foi escolhida por sua reconhecida tradição em formação docente, pois é considerada nacionalmente como uma instituição particular que se preocupa com a formação de professores.

Sabemos que as memórias são construídas socialmente e que têm uma validade relativa, podendo haver tensões entre história e memória. Entendemos a memória, numa perspectiva benjaminiana, como o reino do vivido, como percepção, como o ato de relação, que, por sua vez, só é constituída pelo ato histórico. A memória está relacionada à vida, à experiência vivida.

Currículo – perspectivas teóricas da cultura

Entender a constituição profissional como um processo complexo e multifacetado, nos remete a uma perspectiva cultural da formação docente. Portanto, tornar-se professor é se inserir numa cultura profissional peculiar, marcada por signos, por produção de significados e por práticas discursivas. Ser professor de uma disciplina específica acentua ainda mais as particularidades dessa cultura, com traços que vão além da dimensão epistemológica.

Para Lopes (2005), as disciplinas de uma maneira geral compreendem saberes com bases epistemológicas mais ou menos explícitas, mas não são essas bases que definem a sua natureza. Assim, a referida autora trabalha com quatro princípios teórico-metodológicos que configuram o entendimento da natureza da disciplina escolar. De acordo com esses quatro princípios, a disciplina escolar é: 1) uma construção sócio-histórica; 2) uma tecnologia de organização curricular; 3) um produto da recontextualização de discursos; 4) um híbrido de discursos curriculares.

Desse ponto de vista, a disciplina escolar Ciências é constituída, também, por marcas próprias: dos textos didáticos, dos discursos científicos produzidos no interior das universidades, dos discursos produzidos no interior das escolas a respeito deste campo disciplinar, dos discursos produzidos em encontros de ensino/congressos e dos discursos produzidos no interior das faculdades de educação sobre ensino. Tais discursos, na constituição da disciplina escolar, são recontextualizados e hibridizados, reportando-nos, aqui, a conceitos inspirados em Ball (1999), Bernstein (1996) e Garcia Canclini (2003), que iremos discutir à frente, com foco neste último.

Considerando a constituição de uma disciplina escolar como um processo que vai além da dimensão epistemológica e que passa, também, pela constituição dos sujeitos envolvidos, notadamente, os professores, é importante salientar que categorias do campo da cultura parecem nos animar na configuração de um quadro teórico que nos possibilite entender essa temática relacionada com formação docente, currículo e disciplina escolar.

Como bem nos aponta Macedo (2004), a relação entre escola (ou processos formativos) e cultura sempre foi muito forte. Toda vez que se diz ser o papel da escola transmitir a cultura, esta é entendida como uma coleção de práticas e objetos que, de alguma forma, são definidos como tendo valores estéticos, morais ou cognitivos. Em suas palavras:

Para alguns, tratava-se de uma coleção universal, admitindo-se apenas sua variabilidade no tempo. Outros falavam em culturas diversas, lastreadas pelo território, pela tradição, pela etnia. Ainda que plurais, eram tidas como coleções puras, provas vivas das culturas de cada grupo. (MACEDO, 2004, p. 126)

A autora ainda nos lembra que a cultura é, hoje, um conceito multifacetado que vem assumindo diferentes sentidos. Ela pode ser entendida como o espaço simbólico em que se articulam identidades em meio a interações, lutas e hostilidades constantes. Assim, pensar o currículo como prática cultural significa compreendê-lo como espaço de poder em que identidades são negociadas (GARCIA CANCLINI, 2003; HALL, 1997).

Henry Giroux (apud MOREIRA 1998) considera que uma disciplina não é algo naturalmente derivado de uma determinada matéria, mas sim um campo que se constitui tendo por base estudos e práticas daqueles que dele participam. Sendo assim, ao assumir sua dimensão histórica, o campo pode ser marcado por demandas culturais, sociais e institucionais. Neste cenário, Moreira escreve:

[...] participar de uma disciplina implica fazer certas perguntas e não outras, usar determinados termos e não outros, bem como abordar um conjunto razoavelmente estabelecido de questões. Uma determinada proposição, portanto, somente pertence a uma disciplina quando se inscreve no horizonte teórico aceito por seus membros. (MOREIRA, 1998, p. 36)

Que discursos híbridos são produzidos no tornar-se professor(a) de ciências?

Para as teorias pós-críticas, currículo se expressa num conjunto de práticas discursivas de autoridade textual e de natureza subjetiva e cultural. José Augusto Pacheco (2003) afirma que o currículo é uma construção cultural, que representa uma encruzilhada de práticas, sendo um lugar privilegiado para se discutir o inter cruzamento entre saber e poder. Tal encruzilhada ou entrecruzamento são compreendidos por muitos autores por meio da ideia de *hibridismo*. Nesse sentido, uma autora que inspira o campo do currículo é Inês Dussel (2002). Em seu texto *O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?*, discute essa mescla política e esses novos sentidos que são constituídos a partir do conceito de hibridização do currículo.

Conforme Macedo (2003), são vários autores que falam do conceito de hibridismo para o campo do currículo: Yoang, Willinsky, Bakhtin, H. Bhabha, entre outros. No entanto, assumiremos aqui a ideia trazida por Nestor Garcia Canclini (2003): o hibridismo significa mistura, conjunção, intercurso entre diferentes culturas, nacionalidades, etnias e raças.

O hibridismo é um termo usado por teóricos pós-colonialistas para mostrar a mistura resultante entre as culturas. Lopes e Macedo (2002) contribuem com seus estudos sobre hibridismo para destacar o emprego do termo no campo da educação em seus diferentes aspectos, evidenciando as relações de diferenças entre o eu e o outro.

Este termo foi emprestado das ciências naturais, notadamente a Biologia, no ramo da Genética, pelo monge australiano Gregor Mendel (1822-1884), que foi o descobridor dos mecanismos básicos da hereditariedade, para explicar o cruzamento de plantas de linhagens diferentes. Nesse campo ainda podemos encontrar a seguinte definição para o híbrido: “[...] descendentes de dois pais que diferem em uma ou mais características herdáveis, descendentes de duas variedades diferentes ou de duas espécies diferentes” (CURTIS, 1977, p. 934).

Para Canclini, referindo-se à palavra híbrido: “[...] ao transferi-la da biologia às análises sócio-culturais, ganha campos de aplicação, mas perdeu univocidade” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 19). Ainda para ele, devemos ficar atentos ao que “levou alguns autores a advertir a sociedade e a cultura a esterilidade que costuma ser associada a esse termo” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 20). Mobilizadas por essa afirmação, não poderíamos deixar, também, de ensaiar uma outra articulação para esse significante. Imersa no campo cultural da nossa própria formação profissional, trazemos a imagem do híbrido como forma de expressão da configuração daquilo que, na Química, são chamados de orbitais.

Para a Química:

[...] a hibridação é o processo de mistura de duas ou mais orbitais atômicas não equivalentes, por exemplo, orbitais s e p. Assim sendo, as orbitais híbridas não são orbitais atômicas puras (ou seja, nativas). As orbitais híbridas possuem formas bastante diferentes das formas das orbitais atômicas puras. (CHANG, 1994, p. 435)

A Figura 1 mostra um orbital s e um orbital p hibridizados. Cada um dos dois orbitais resultantes é chamado orbital híbrido sp. (CHANG, 1994)

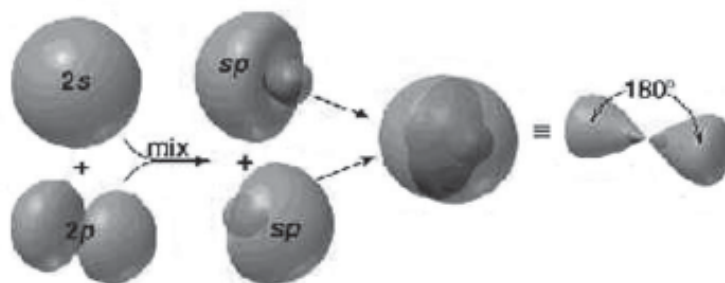


Figura 1. Formação do orbital sp.

Nas ciências humanas, especificamente na antropologia e nos Estudos Culturais, a noção de hibridismo toma uma dimensão diferente, mas mantendo essa noção de “*mescla*”, que transforma os diferentes no mesmo, permitindo que o mesmo seja visto como diferença, ou seja, o novo que se forma carregando as marcas dos originais, porém com características próprias. “[...] a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições [...]” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 18).

Nessa pesquisa, estamos nos inspirando em trabalhos como os de Mello e Lopes (2003), para investigarmos nosso campo de estudo: o currículo de formação de professores nas licenciaturas em ciências de uma universidade particular de origem confessional.

As categorias culturais destacadas neste trabalho são indicativas dos movimentos que se pretende perceber nas memórias dos professores entrevistados, evidenciando discursos híbridos produzidos na construção do currículo. É com esse olhar teórico, que se pretende desenvolver a construção dos dados a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com base nas seguintes questões de investigação: *Qual é a trajetória de um currículo de formação docente em ciências em uma instituição universitária confessional com tradição no campo das licenciaturas? Que hibridismos de discursos marcam tal trajetória?*

Em outras palavras, essa pesquisa investiga a trajetória curricular de uma instituição universitária, na perspectiva da cultura e das relações de poder existentes na configuração de currículos de licenciatura. Procura, também, articular o conceito de hibridismo cultural com as experiências narradas de formadores de professores de um curso de licenciatura em Ciências, como possibilidade de compreensão dos currículos de licenciatura com híbridos em transformação, por meio dos elementos que constituem discursos provenientes das disciplinas da formação de professores.

Análise e interpretação dos resultados

Foram entrevistadas professoras dos cursos de licenciatura em Ciências da universidade UNI, que aqui também serão nomeados ficticiamente como: Celina, Miriam, Soraia,

Letícia, Irina, Rosa e Yolanda. Todas elas participaram ativamente dos processos de reformulação curricular de licenciaturas na UNI, no período de 1996 até 2005, através de reuniões, elaboração de documentos, negociações e deliberações em colegiados. As experiências foram narradas por meio de entrevistas individuais, que foram gravadas em áudio, transcritas e, posteriormente, textualizadas.

“... eu poderia começar dizendo que realmente o currículo é uma questão política. No caso da reformulação da licenciatura em Química, a tensão foi ainda maior, porque quando nós - da área pedagógica - não estávamos presentes às reuniões deliberativas, alterava-se carga horária. Por exemplo, a Didática das Ciências foi uma disciplina muito tensionada na Química. Quando estávamos participando das reuniões, tinha Didática das Ciências... Quando às vezes nenhum de nós estava lá, ou diminuía carga horária ou ela tinha mudado de lugar, ou acabavam que ela não era importante. Foi meio complicado...”. (Yolanda)

“...nas reuniões de colegiado, as conversas não eram só epistemológicas, ou seja, elas não estavam só circulando num campo de conhecimento, mas elas tinham também uma conotação de disputa e relações de poder mesmo. Então o grupo que era influenciado pelo construtivismo no ensino de Ciências e que era um discurso que vinha da Faculdade de Educação, sempre entrava em um confronto direto com o grupo das disciplinas, vamos dizer assim, do núcleo duro do curso”. (Irina)

A trajetória de um currículo, seja ele qual for, parece estar sempre relacionada com um conjunto de forças que, de alguma forma, agem movimentando diferentes campos de conhecimento. A delimitação desses campos de conhecimento se dá mediante jogos políticos de grupos disciplinares, que se organizam, tendo como referência não só a base epistemológica, mas também as relações de poder. Nas narrativas das nossas depoentes-professoras das licenciaturas, muitas vezes, é possível perceber esse cenário de conflitos:

“Na reformulação do curso de Biologia, o próprio pessoal do colegiado mais ligado à área específica do curso, começou com discursos de que ‘era muita química’ num curso de Biologia, que não havia necessidade de uma carga horária desse tamanho para a Química dentro da Biologia. Não dava para entender muito bem o que estava por trás desse discurso: um anti-academicismo das áreas básicas ou uma mera disputa pragmática mesmo a respeito das cargas horárias, de espaço dentro do currículo? Afinal o colegiado do curso optou por uma fusão de disciplinas. As químicas básicas, a orgânica desapareceram e no lugar delas, veio uma disciplina que passou a se chamar Química para Biólogos e já no 2º semestre teria a Bioquímica”. (Irina)

As finalidades em jogo no processo podem ser visualizadas ou percebidas nas brechas oferecidas pelas nossas narradoras na universidade. Nesse depoimento, a constituição de uma nova disciplina, produto híbrido de outras duas – Química e Biologia –, delinea-se a partir do confronto de discursos que tematizam necessidades formativas com outros representativos de disputas de grupos dentro do currículo. Para Macedo (2003), a compreensão da

disciplina como um híbrido de textos originados em outros contextos permite-nos pesquisar os discursos hibridizados e, também, as finalidades em jogo. Nossos entrevistados contaram fatos e cenas, como experiência vivida (BENJAMIN, 1994), que nos deixaram entrever o jogo das forças na trajetória curricular de formação de professores de Ciências naquela universidade. Nessas brechas, foi possível, sobretudo, entrever:

1. o debate entre o grupo portador do conhecimento científico específico (Química e Biologia) e o grupo portador dos conhecimentos do campo educacional;

2. o debate entre os grupos responsáveis pelas didáticas: de um lado, a tradição da Didática Geral; de outro, a Didática das Ciências (específica).

Celina, Miriam, Soraia, Letícia, Irina, Rosa e Yolanda contam sobre essas tensões, criando amálgamas no entendimento dos campos no currículo, através de negociações. O que se entende por *pedagógico* num currículo de licenciatura pode ser ampliado, estendido, recontextualizado e hibridizado com vários discursos, se isso for uma necessidade dos grupos em disputa. Por vezes, essa disputa fica mais evidente:

“... eu vim para cá com a idéia de me vincular ao Departamento de Química, trabalhar na Pós, mas me vincular ao Departamento de Química, porque para mim estava cada vez mais claro que a universidade tem uma responsabilidade fundamental na formação de professores e que alguma coisa precisava ser feita nessas licenciaturas. E fundamentalmente eu queria trabalhar um pouco na área da Química, porque para mim estava muito claro que não adianta só o lado pedagógico, o lado da Educação, promover mudanças se a parte de conteúdo específico, que é o grosso da grade curricular, continua nos moldes tradicionais. Mas só que eles [...] iriam ficar muito felizes se eu não me vinculasse lá, entendeu?”. (Rosa)

O que significava, para o currículo das licenciaturas em Ciências, ter uma pesquisadora experiente, química em sua formação inicial e doutora em Educação, alocada no Departamento de Química? Que desestabilizações na correlação de forças sua presença poderia provocar? No entanto, o discurso de Rosa aparece por via indireta no currículo, seja na disciplina de Química Geral, que passa a incorporar, nos programas mais recentes, conceitos próprios da Educação em Ciências, seja no aparecimento de disciplinas ditas pedagógicas articuladas ao conhecimento específico, como as Práticas Pedagógicas. Como Irina nos conta:

“... mas existia uma influência teórica, até porque muitos de nós que estávamos ali trabalhando com as Práticas de Ensino ou trabalhando com as disciplinas de formação de professores. Éramos, de um jeito ou de outro, representantes da discussão sobre ensino de Ciências...”. (Irina)

“... existem algumas regras a seguir, algumas diretrizes a seguir dependendo do curso onde estamos. Mas dependemos muito da cabeça das pessoas que constroem este currículo, porque como toda regra você pode, às vezes, dar a volta por cima dela e puxar isso para um jeito que acha que é mais interessante... Dentro do rigor das leis e das resoluções, você pode fazer aquilo ficar bom para você, ou abandonar e deixar que o outro tome conta”. (Yolanda)

A história de Rosa na universidade, ela própria uma pesquisadora híbrida química/educadora, sinaliza essas marcas de poder e de resistência de um grupo que, de alguma forma, teme ser desestabilizado com sua presença. Rosa representa um discurso externo à universidade naquele momento – próprio da comunidade do ensino de Ciências –, que pode promover a criação de novos sentidos para o currículo. Como nos aponta Dussel (2002, p. 72):

A hibridação então opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, [...] e também articula diferentes tradições e discursos. Nessa nova montagem de conceitos e de figuras, nessas novas séries e equivalências discursivas, cria novos sentidos.

Outra disputa aqui citada, que pode ser percebida através das brechas presentes nas narrativas dos entrevistados, está entre as disciplinas Didática Geral e Didática Específica. Nesse sentido, Irina nos conta:

“Muito pautada naquela premissa de que ensinar é um ato que supõe o conteúdo, de que quem ensina, ensina alguma coisa para alguém, essa frase até é do Paulo Freire. Então, esse ensinar alguma coisa a alguém, essa alguma coisa se era Química ou se era Biologia tinha que ter um formador que entendesse da área de Química que entendesse da área de Biologia. Então, esse discurso que começou a entrar nessa universidade, com muita força, também bateu de frente com os educadores que defendiam a Didática Geral”. (Irina)

Nas ementas das duas disciplinas, marcas próprias de cada uma delas (a Geral e o conhecimento específico) aparecem na programação mais recente da Disciplina. Um hibridismo de discursos também produzido na luta. A evidência mais nítida das tensões vividas nessa negociação é a presença, no atual currículo, da licenciatura em Química das duas Didáticas – geral e específica – o que não ocorre na licenciatura “irmã” de Biologia.

Essa mistura de discursos que vai sendo criada para justificar a permanência ou não de determinadas disciplinas no currículo, a expansão ou não de determinados campos, é permeada, durante todo o tempo, por marcas de poder e de resistência.

“... quando fomos montar o currículo foi uma verdadeira guerra. No curso de Matemática, por exemplo, era um tal de colocar Didática I e Didática II e eu colocava que não e que fosse uma disciplina específica da Matemática. Mas eu fui voto vencido lá, tanto é que fizeram um currículo que eles mesmos dizem que tem pouca Matemática, tem muito pedagogo dando aula lá... Como você pode dar uma aula de Didática sobre o ensino de... se você não sabe sobre o que... Isso foi uma briga muito grande, mas nós tivemos que acatar...”. (Mirian)

É importante ressaltar que tal hibridismo, produzido na disputa, não é exclusivo da instituição aqui estudada. Investigando programas de formação de professores na Argentina, Amantea et al. (2006) descrevem, de forma minuciosa, como as Didáticas Específicas aparece-

ram nos currículos, numa espécie de rompimento com a Didática Geral. As Didáticas Específicas surgiram: “[...] centradas na busca de propostas didáticas alternativas ao comportamentalismo e na consolidação de um campo de estudos sobre o ensino de conteúdos específicos sustentado, basicamente, em princípios de ordem epistemológica e psicológica” (AMANTEA et al., 2006, p. 60).

Sobretudo os princípios de ordem epistemológica, passaram a exigir dessa disciplina a presença do especialista de um campo – matemático, físico, químico, biólogo etc... – com formação em Educação. Não só na universidade investigada significou a disputa e consequente perda de espaço para os educadores, que não tinham essa tal formação híbrida exigida.

No caso do estudo aqui realizado, a negociação entre os grupos propiciou a permanência de ambas as disciplinas nos currículos de licenciatura – a Didática Geral e a Didática das Ciências. A própria instituição, cenário dessa pesquisa, produziu e se valeu, por muito tempo, de um documento intitulado *Política para as Licenciaturas...*, onde as ideias de Bernadette Gatti são assumidas e se tornam inspiradoras para a discussão sobre as licenciaturas:

As licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso [...] não havendo como captar nessa estrutura híbrida uma perspectiva unificada que balize e articule todo currículo que é montado para uma determinada área. (GATTI, 2000, p. 51)

Conclusões

A trajetória de um currículo, seja ele qual for, parece estar sempre relacionada com um conjunto de forças que, de alguma forma, agem movimentando diferentes campos de conhecimento. A delimitação desses campos se dá por meio de jogos políticos de grupos disciplinares, que se organizam, tendo como referência não só a base epistemológica, mas também as relações de poder.

Como Lopes (2005), com base em Goodson, nos aponta, a disciplina escolar é uma construção sócio-histórica. No processo dessa construção sócio-histórica: “[...] o debate curricular, segundo Goodson, deve ser interpretado em termos de conflitos por status, recursos e território entre as disciplinas.” (LOPES, 2005, p. 265). Nas narrativas das nossas depoentes-professoras das licenciaturas, muitas vezes, foi possível perceber esse cenário de conflitos. É nesse sentido que concordamos com Goodson (apud LOPES, 2005) quando afirma que as disciplinas são amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições, onde os grupos envolvidos se utilizam de recursos ideológicos e materiais para permanecerem no currículo. As reconfigurações do currículo, que compõem, somam, suprimem, fundem campos, conceitos e discursos, nos levam novamente às palavras de Dussel (2002, p. 74):

O resultado não é um “pastiche” desconexo, mas uma rearticulação de discursos heterogêneos que produziram efeitos profundos na estrutura do sistema educativo, criando novos sujeitos da determinação curricular [...] e instituindo novas lógicas e legitimidades dentro do currículo.

Esses novos sujeitos da determinação curricular saem do processo de hibridismo sem que seja completamente possível identificá-los como responsáveis por uma ou outra determinada ação de reformulação, como nos diz a professora Soraia:

“Tudo mistura, não foi um que fez, não tem a cara de um. Não é a minha cara ou a cara dele ou a cara do outro: é um apanhado de tudo.” (Soraia)

No Brasil, entre a década de 1990 e os anos iniciais de 2000, o Ensino Superior passou por um período peculiar e complexo, que correspondeu aos intensos processos de reformulação curricular aos quais se dedicaram as universidades, em seus cursos de licenciatura. Especialmente a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2001), os debates no interior das universidades se acirraram em movimentos profundos de recontextualização de discursos próprios do campo de formação de professores. Os currículos universitários de formação de professores preservaram suas matrizes disciplinares, por isso, muitas disciplinas foram reconfiguradas no leito dessas discussões produtoras de discursos híbridos em relação ao papel de cada uma delas, no interior das licenciaturas.

Em nosso estudo de caso, centrado na reformulação curricular ocorrida em três licenciaturas em Ciências da uma instituição universitária, pudemos evidenciar os casos de duas disciplinas: a Química Geral, que se transformou em Química para Biólogos, e a Didática, que se desdobrou em Geral e Específica, a partir das lutas travadas no processo. Concluímos que tais hibridismos pautam-se em disputas próprias da dinâmica universitária, que nem sempre inspiram-se, exclusivamente, nas necessidades formativas dos licenciandos em questão.

Um estudo como esse aponta, também, para a necessidade da emergência de outras pesquisas que viabilizem a compreensão de como tais processos de reformulação curricular foram consumidos no contexto das práticas cotidianas das universidades. Ao praticarem os currículos reformulados, que outros discursos foram produzidos no interior das disciplinas híbridas das licenciaturas? Que estabilizações os grupos produtores desses discursos tornaram possíveis?

Referências

- AMANTEA, A.; CAPPELETTI, G.; COLS, W.; FEENEY, S. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática geral e das didáticas específicas. In: MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 38-69.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BALL, S. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1999.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE /CP n. 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2010.
- CHANG, R. **Química**. 5. ed. Lisboa: Mc Graw Hill, 1994.
- CURTIS, H. **Biologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.
- DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002. p. 55-76.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.
- FAVETTA, L. R. A. **Enfocando necessidades formativas de professores de ciências/biologia**: um processo de investigação-ação na prática de ensino. 2002. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.
- GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E.F. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A. C. Discursos curriculares na disciplina escolar Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.
- MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 119-152.
- MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1-2, p. 13-30, 2003.
- MALDANER, O. A. **Formação inicial e continuada de professores de química**: professores pesquisadores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- MELLO, J. C. D.; LOPES, A. C. Trajetória da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores em nível médio: hibridismo de discursos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1-2, p. 47-62, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 33-52.
- _____. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. **Química Nova na Escola**, n. 9, p. 23-27, maio 1999.
- NUNES, C. Memórias e práticas na construção docente. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Formação docente em ciências**: memórias e práticas. Niterói: EdUFF, 2003. p. 11-27.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referências para análise. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- ROSA, M. I. P. **Investigação e ensino**: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Piracicaba: Ed. Unimep, 2000.
- SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr, n. 13, p. 5-24, 2000.